L'ACTIVITÉ SYNTHÈSE DE PROGRAMME: APPROCHES ET STRATÉGIES D'INTERVENTION

Francine LAUZON
Professeure
Collège Marie-Victorin

L'intégration et le transfert des apprentissages ce n'est pas qu'apprendre, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qu'il a appris.

La communication a pour but de **présenter une approche et des stratégies d'intervention pour l'activité synthèse de programme ou le cours porteur de l'épreuve synthèse**. Dans la première partie, je présenterai un cadre de référence pouvant servir à développer une approche et des stratégies pédagogiques. Dans la deuxième partie, Jean-François Benjamin vous présentera l'activité synthèse du programme de *Techniques d'éducation en service de garde* et Francine Prévost vous présentera l'activité synthèse développée pour le nouveau programme d'*Arts et Lettres*. **Somme toute, la rencontre devrait permettre d'élucider les concepts d'intégration et de transfert des apprentissages et ce qu'ils supposent comme approche et stratégies pédagogiques.**

L'activité synthèse : cadre de référence

Mon exposé comporte les cinq grands points suivants:

- L'activité synthèse : vue synoptique;
- Ce qui nous amène à parler de l'activité synthèse: la nouvelle conception des programmes d'études;
- L'activité synthèse dans le programme d'études;
- Fondements de l'approche pédagogique à privilégier:
  - les concepts d'intégration et de transfert des apprentissages,
  - le processus d'intégration et de transfert des apprentissages;
- Approche et stratégies pédagogiques à privilégier: caractéristiques de la situation pédagogique de l'activité synthèse.

1. L'activité synthèse : vue synoptique

L'activité synthèse est une activité (cours), placée à la dernière session du plan de formation, dont le but est d'amener l'étudiant à: *identifier et réaliser une tâche (un projet) complète, complexe et représentative du programme d'études en utilisant ses connaissances.*

Cette activité devrait donc proposer à l'étudiant une situation nouvelle qui l'amène à utiliser les savoirs qu'il a développés au cours de sa formation pour concevoir et réalise un projet. Rappelons ici que les savoirs comprennent des connaissances théoriques et pratiques de même que des stratégies cognitives et métacognitives autant dans les domaines affectif, social, psychomoteur que cognitif. Aussi, il faut savoir que les connaissances théoriques et pratiques se regroupent en trois grandes catégories:

- les connaissances théoriques dites **déclaratives**;
- les connaissances pratiques dites **procédurales**;
- les connaissances pratiques dites **conditionnelles.**

Les connaissances déclaratives correspondent à la connaissance des faits, des notions, des théories. Elles répondent aux questions "quoi?" "qu'est-ce?", "qui est-ce?". Exemples: définir ce qu'est une dissertation correspond à une connaissance déclarative de même que décrire les parties d'un meuble. Ce sont des connaissances statiques qui doivent être traduites en procédures ou en conditions pour permettre l'action.

Les connaissances procédurales supposent l'action. Elles correspondent à des façons de faire, et des séquences d'actions (à la manière d'un mode d'emploi). Elles répondent à la question "comment faire?" Exemples: réaliser une dissertation correspond à une connaissance procédurale de même que réaliser une expérience en sciences de la nature ou concevoir un meuble. Dans les connaissances procédurales, on retrouve un condition et une ou plusieurs actions.

Les connaissances contextuelles ou conditionnelles reposent sur la maîtrise des connaissances déclaratives et correspondent à la connaissance du "quand?", "dans quelle situation?" et "pourquoi?" on doit utiliser les connaissances procédurales. Elles sont des séquences de conditions essentielles qui amènent à choisir et à exécuter une action. Elles supposent une décontextualisation de l'apprentissage pour une recontextualisation en fonction d'une situation donnée. Savoir utiliser la dissertation à bon escient ou choisir une intervention appropriée auprès d'une clientèle donnée est une connaissance conditionnelle.

2. Ce qui nous amène à parler de l'activité synthèse: la nouvelle conception des programmes d'études

Il ne suffit plus d'enseigner pour être enseignant, mais de faire réaliser des apprentissages que les étudiants peuvent réutiliser dans la vie courante.

Pour bien comprendre la mission de l'activité synthèse de programme, il nous faut retrouver l'esprit du contexte où elle a pris naissance. Plus spécifiquement, cela nous amène à analyser une des cibles principales du *Renouveau de l'enseignement collégial* à savoir: offrir une formation qui fasse en sorte que les **étudiants** soient **plus cultivés et mieux formés en regard des exigences de la vie universitaire ou du marché du travail**. Autrement dit, qu'ils **soient capables d'utiliser leurs apprentissages dans la vie courante.** En fait, cette cible s'inscrit au **cœur du défi** que veulent relever les maisons d'enseignement collégial.

De la sorte, **l'habileté à utiliser et à combiner des savoirs conceptuels et procéduraux pour réaliser des projets, accomplir des tâches ou résoudre des problèmes réels de divers niveaux de complexité et d'abstraction apparaît comme la pierre angulaire de la formation collégiale, on parle alors d'un SAVOIR AGIR.** Dans le jargon pédagogique, le savoir agir est appelé ***compétences***.

À cette fin, les programmes d'études sont revus afin d'être conçus en fonction d'un profil de sortie et articulés de manière à assurer une progression logique des apprentissages visant la maîtrise d'un certain nombre de compétences. ***Le profil de sortie étant l'expression d'un ensemble de compétences à viser explicitement, […] ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum***[1].

[1] Conseil supérieur de l'éducation 1994.

3. L'activité synthèse dans le programme d'études

L'activité synthèse de programme aurait comme mission de **favoriser *l'intégration*** des apprentissages ***et de susciter leur transfert***. L'étudiant identifie et réalise une tâche ou un projet qui sollicite *la mise en œuvre des compétences essentielles du programme d'études.*

Voici à titre d'exemples des projets et des tâches conçus par des enseignants de différents programmes d'études pour l'activité synthèse. En *Design d'intérieur*, l'étudiant doit concevoir et présenter un projet d'aménagement intérieur en respectant le processus de design et en expliquant les solutions techniques retenues pour le contexte. En *Sciences de la nature*, l'étudiant pourrait effectuer un travail de recherche comportant un volet expérimental en appliquant la méthode scientifique et en utilisant les connaissances déjà acquises. Par ailleurs, dans les programmes comportant des stages pratiques, l'activité synthèse peut comporter deux volets plus ou moins interreliés, par exemple en *Techniques de réadaptation physique* les étudiants complètent le volet stage par la réalisation d'un colloque.

L'activité synthèse⊡
- vise l'intégration des apprentissages
- commande le transfert des apprentissages

L'étudiant doit démontrer qu'il a intégré le profil de sortie des finissants de son programme d'études.

4. Fondements de l'approche pédagogique à privilégier⊡

- les concepts d'intégration et de transfert des apprentissages
- le processus d'intégration et de transfert des apprentissages

4.1 Les concepts d'intégration et de transfert des apprentissages

L'intégration des apprentissages désigne le *processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis.*
Le conseil supérieur de l'éducation (1991)

L'intégration des apprentissages repose sur l'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes et d'habiletés et se manifeste à travers le savoir agir de l'étudiant, c'est-à-dire sa capacité d'utiliser ses différents savoirs dans de nouvelles situations.

L'intégration des apprentissages se manifeste à travers la rétention et le transfert des apprentissages. **La rétention,** selon d'Hainaut (1988), est cette opération selon laquelle un individu sélectionne les éléments essentiels, leur donne un sens et les

emmagasine. **Le transfert**, selon Gagné (1985) se définit comme **l'activation et l'application des connaissances dans de nouvelles situations.** Il pourrait s'agir de situations nouvelles d'apprentissage, de problèmes à résoudre ou de réalisation de projets ou de tâches. Il est à la fois le signe tangible de l'intégration des apprentissages et le principal facteur déterminant.

4.2 Le processus d'intégration et de transfert des apprentissages

En quelques mots...

Si selon Huxley, l'expérience ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive, alors, l'intégration et le transfert des apprentissages ce n'est pas qu'apprendre, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qu'il a appris.

L'intégration et le transfert des apprentissage se retrouvent quelque part dans les **connaissances conditionnelles**. Dans une situation donnée, l'étudiant doit **reconnaître la tâche à réaliser ou une problématique à la lumière de ses connaissances, identifier, planifier et réaliser une action, s'auto-évaluer et ajuster son action**, le cas échéant, en fonction d'un résultat attendu. Rappelons ici que la maîtrise des connaissances conditionnelles supposent que l'étudiant soit capable **de choisir et de combiner les procédures les plus appropriées pour intervenir dans un contexte donné**. Dans cet ordre d'idées, les connaissances conditionnelles sont responsables de l'intégration des apprentissages et elles créent l'expertise chez l'apprenant.

Retenons également que l'intégration et le **transfert** des apprentissages reposent essentiellement sur *l'analyse* réflexive en lien avec *l'analyse de situation*. L'analyse *réflexive*[2] *étant* un processus mental de réflexion sur ses propres processus et sur ses connaissances en lien avec des expériences de vie**.** En fait, pour transférer ses apprentissages, **l'étudiant doit reconnaître dans une situation ce qu'il y a à faire et ce qu'il peut faire.**

Dans cet ordre d'idées, retenons que l'établissement **de liens entre les apprentissages et les expériences de vie est au cœur de l'intégration des apprentissages**. Aussi, le **transfert** se réalise quand une personne placée devant une situation nouvelle **décide de mettre à profit ses connaissances pour agir** dans la situation.

En bref, **l'intégration et le transfert des apprentissages** se traduisent concrètement quand l'étudiant, *à l'aide de ses connaissances,* procède de la façon suivante dans une situation donnée :

- **SI**

1. si **je perçois** telle donnée dans la situation ;
si je perçois de telle autre donnée dans la situation ;
si je perçois de telle autre donnée ;
si… *(phase de collecte de données)*

- **ALORS**

2. **Je reconnais** et **je formule** une problématique ou un projet ;

3. **J'élabore** et **j'évalue** des hypothèses d'actions ;

4. **Je choisis** et je **planifie** une action ;

5. **J'agis et j'observe** ma démarche et les résultats obtenus en cours d'action.

Quand j'éprouve des difficultés en réalisant la tâche ou mon projet, je revois les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (savoirs et démarches) que j'ai utilisées à chacune des opérations précédentes. Il est à noter que cette opération amène l'étudiant à approfondir, corriger, enrichir ou combiner autrement ses connaissances déclaratives et procédurales, ce faisant il enrichit son répertoire de connaissances conditionnelles.

6. **J'évalue** l'ensemble de ma démarche et les résultats obtenus, à la fin de l'intervention, afin d'intégrer mon expérience et d'enrichir ainsi mon répertoire de stratégies ; je développe mon expertise. De la sorte, placé devant une autre situation nouvelle, l'étudiant pourra plus facilement reconnaître ce qu'il peut faire et ainsi agir efficacement.

Il est à noter que le processus décrit précédemment s'applique à toute forme de tâche qu'elle soit plus abstraite comme analyser un phénomène propre aux sciences humaines, rédiger un poème, ou plus concrète comme intervenir auprès d'un groupe d'enfants, concevoir un aménagement en design d'intérieur ou appliquer un traitement en réadaptation physique.

---

[2] NOTE : Pour en savoir davantage sur l'analyse réflexive, on peut consulter notamment le texte *L'analyse réflexive* (1997) disponible auprès de Francine Lauzon, enseignante au Cégep Marie-Victorin.

Soulignons que l'enseignant peut apprendre à l'étudiant à reconnaître les "□si□ dans une situation et à formuler une problématique (poser son diagnostic) de même qu'à établir son plan d'actions. À cet effet, deux *stratégies* cognitives exposées par *Jacques Tardif et Denise Barbeau* s'avèrent particulièrement pertinentes à savoir□ la *généralisation* et la *discrimination*. La *généralisation* consiste à reconnaître que des conditions différentes, mais ayant certains traits semblables, peuvent permettre la même action. La discrimination, à l'opposé de la généralisation, restreint à cause d'une ou de plusieurs conditions, le nombre de situations auxquelles s'appliquent la même action. Autrement dit, l'enseignant peut apprendre à l'étudiant à reconnaître dans une situation toutes les conditions générales nécessaires aux choix d'actions potentiellement pertinentes et à reconnaître les conditions particulières qui font en sorte que telle action peut être efficace et telle autre inappropriée.

Aussi, il faut souligner l'importance de **rendre explicite le processus décrit précédemment pour les étudiants** puisque ce sont eux qui doivent l'utiliser pour intégrer et transférer leurs apprentissages. En ce sens, le rôle de l'enseignant consiste à utiliser des stratégies qui permettent à l'étudiant d'intégrer le processus en l'utilisant. L'enseignant accompagne l'étudiant dans son processus de réflexion, il agit comme un metteur en scène et l'étudiant demeure l'acteur principal dans la situation. Concrètement cela signifie que **l'enseignant encourage les étudiants à formuler leur pensée et leurs questions à voix haute à chacune des étapes du processus** et il **part des mots des étudiants** pour les aider à se situer dans le processus et à l'utiliser pour réaliser la tâche à chacune de ces étapes.

En fait, **le rôle de l'enseignant consiste à interroger, écouter, reformuler, aider l'étudiant à faire des liens entre les connaissances acquises et les faits observables dans la situation, guider son travail à travers tout le processus décrit précédemment et l'aider à prendre conscience de ce processus et des formes qu'il prend dans un contexte donné.**

5. Approche et stratégies d'intervention à privilégier *Caractéristiques de la situation pédagogique de l'activité synthèse*

D'abord, il faut souligner que la conception de la situation pédagogique se trouve remodelée à la lumière des connaissances sur le processus d'intégration des apprentissage. En fait, le pôle "savoir" doit être représenté par une situation représentative du programme d'études. Comme nous l'avons dit en parlant du processus d'intégration des apprentissages, l'étudiant sera d'autant plus mobilisé à utiliser ses connaissances, à les enrichir, à les réorganiser ou à les modifier s'il se retrouve devant des situations significatives pour lui et que ces situations commandent la réalisation de tâches réelles ou de projets ou l'étude de phénomènes ou la résolution de problèmes. Les **connaissances** deviennent alors **nécessaires pour mieux percevoir et comprendre les composantes de la situation et enfin AGIR**.

Dans cet ordre d'idées, l'approche pédagogique à privilégier supposent que les étudiants soient clairement informés des situations représentatives du programme d'études et des compétences à développer pour y faire face.

Ainsi, favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages c'est fournir aux étudiants des situations leur permettant d'utiliser leurs connaissances afin qu'ils s'exercent à poser des diagnostics (opérations *collecte de données* et *formulation de la problématique)*, à établir des plans d'actions, à agir et à évaluer leurs actions.

Aussi, favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages c'est intervenir directement dans l'apprentissage des connaissances conditionnelles (la procédure décrite précédemment) à travers des démonstrations et des exercices guidés en classe. Des exercices où les **étudiants sont amenés à apporter des situations, à les analyser et à s'interroger individuellement sur le quoi, comment, pourquoi et quand utiliser et combiner leurs connaissances pour intervenir adéquatement dans ces situations**.

Aussi, outre le processus que l'on vient de décrire, retenons certains éléments-clés, identifiés par des enseignants qui s'avèrent déterminants pour favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.

L'identification de ces éléments a été réalisée dans le cadre d'une activité PERFORMA que j'ai conçue et offerte à des enseignants au cours de l'hiver 1997. Cette activité portait sur *l'approche et les stratégies d'enseignement favorables à l'intégration et au transfert des apprentissages chez les étudiants au collégial*. L'approche que j'ai développée avait pour but de faire vivre aux participants une démarche complète d'intégration et de transfert des apprentissages. En ce sens, tout au long de l'activité, les enseignants étaient sollicités pour procéder à une analyse réflexive de l'expérience vécue. De la sorte, nous avons pu rendre explicite les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées et procéder à leur validation.

En bref, en guise d'illustration de l'**approche** utilisée, je dirais que son **originalité** et ses **caractéristiques essentielles** résident dans le fait que les participants, **à chacune des étapes de la formation**, étaient amenés **établir des liens entre les savoirs théoriques** que j'apportais et les **savoirs pratiques** qu'ils ont développés **dans leur contexte** d'enseignement. Autrement dit, la **porte d'entrée des connaissances théoriques et pratiques** que je voulais apporter comme formatrice, autant au sujet des concepts que de l'approche et des stratégies d'enseignement à privilégier se situait quelque part quand un **participant** nommait des éléments de sa pratique sous forme de **questions, de commentaires, de réflexion ou d'expérience vécue avec ses étudiants**.

Comme approche pédagogique, cela suppose que l'enseignant maîtrise suffisamment le domaine de savoir de l'activité de formation et ce qu'il suppose comme apprentissage de même que le but essentiel poursuivi afin de naviguer avec aisance dans l'animation des rencontres. Concrètement, **en classe, l'enseignant** est appelé d'une part à **jouer un rôle d'animateur pour solliciter l'analyse réflexive des étudiants** afin de les amener à nommer leur savoir pratique (leur expérience) de même que de **personne-ressource pour exposer les nouvelles connaissances au moment et de manière à ce que les étudiants puissent établir les liens avec leurs connaissances antérieures** (leur expérience) et qu'ils puissent s'exercer à les mettre en action adéquatement. En outre, l'enseignant doit assumer le rôle de **guide pour aider les étudiants à reconnaître les situations où les nouvelles connaissances peuvent être utilisées et enrichir ou modifier leur savoir agir**. Il va sans dire, l'intervention en classe prend la forme d'une relation pédagogique très intense car l'enseignant doit être continuellement à l'écoute des préoccupations des étudiants en regard du contenu du cours (connaissances théoriques et pratiques) afin d'alterner adéquatement entre ses différents rôles. Globalement, **l'enseignement** se passe avec des **allers et retours contextualiser - décontextualiser - recontextualiser**.

En outre, voici donc sous forme d'énoncés les éléments fondamentaux à retenir dans notre intervention avec les étudiants si l'on veut favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages:

- présenter clairement aux étudiants la finalité de l'activité (cours) et la nature de la tâche ou du projet final à réaliser dès la première rencontre et les amener à se resituer tout au long de la session en regard de l'itinéraire parcouru et des étapes d'apprentissage à venir en lien avec la finalité poursuivie;
- demander aux étudiants ce qu'ils savent ou ce qu'ils ont déjà réalisé en lien avec ce qui est proposé, les amener à décrire **comment** ils ont fait, reformuler ce qu'ils disent et les aider à faire des liens avec les concepts représentés;
- inviter les étudiants à s'approprier l'activité en se situant individuellement en regard de ce qui est proposé par la formulation d'objectifs ou d'une ébauche de tâche ou de projet personnel. Selon le programme d'études, l'enseignant peut proposer une activité qui facilite ce travail;
- rendre explicite la démarche de l'activité et les stratégies utilisées afin que l'étudiant se les approprie, demeure actif sur les plans cognitif et métacognitif;
- interroger les étudiants, quand ils rencontrent des obstacles, afin qu'ils précisent ce qu'ils perçoivent comme difficultés, œ qu'ils reconnaissent comme éléments dans la situation, ce qu'ils ont appris sur le sujet et ce qu'ils peuvent consulter comme ressource pour approfondir leurs connaissances et dénouer la situation-problème;
- utiliser les expériences, les questions et les situations apportées par les étudiants comme porte d'entrée pour expliquer et élaborer des concepts et des procédures;
- soumettre aux étudiants des outils comme des *questionnaires de réflexion sur l'apprentissage ou sur le cheminement réalisé* à différentes étapes significatives de la démarche du cours et leur permettre d'en parler en classe, (les questions posées devraient permettre aux étudiants de reconnaître leurs acquis, d'établir des liens entre les apprentissages et la façon dont ils les réinvestissent dans la réalisation de tâches);
- formuler ses questionnements, ses réflexions, ses façons de faire à voix haute pour que les étudiants apprennent par *modeling*;
- SE RAPPELER que l'intégration et le transfert sont basés sur la démarche cognitive de l'étudiant de même que sur son expérience et la réflexion sur celle-ci en lien avec sa démarche (analyse réflexive ou métacognition). En ce sens la parole doit être laissée à l'étudiant, le professeur agit à titre de miroir et de guide. Il apporte l'information nouvelle au moment et de manière à ce que les étudiants puissent la mettre en lien avec leurs connaissances antérieures (leur expérience) et la tâche en cause.
- RETENIR également que ce qui est principalement nouveau comme approche pédagogique, c'est le fait que comme enseignant, nous devons prendre conscience et décrire ce que l'on sait et fait et comment nous l'avons appris et le faisons et nous devons utiliser les stratégies pour amener les étudiants à faire de même.

En guise de complément, voici les caractéristiques essentielles des composantes d'une situation pédagogique favorable à l'intégration et au transfert des apprentissages présentées sous forme de schéma.

Bibliographie

Archambault, Guy. 1996. *L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages,* Cégep Beauce-Appalaches, 104 p.

Auger, Denis. 1996. *La formation par projet et l'enseignement stratégique*, Collège de Sherbrooke, 230 p.

Cliche, Line, Lamarche Jean, Lizotte Irène et Tremblay, Ginette. 1997. *Démarche d'intégration des apprentissages en Sciences humaines*, Éditions du Renouveau pédagogique, 306 p.

Cliche, Line, Lamarche Jean, Lizotte Irène et Tremblay, Ginette. 1997. *Démarche d'intégration des apprentissages en Sciences humaines*, Livre de l'enseignant, Éditions du Renouveau pédagogique, 229 p.

Couture, Isabelle. 1996. *Favoriser l'intégration des apprentissages pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement* collégial, Cégep de Chicoutimi, 69 p.

Crépeau, Marie et Tremblay, Ginette. 1994. *L'intégration des apprentissages Guide pédagogique*, Collège de Bois-de-Boulogne, 84 p.

Dawoud, Mamouh. 1994. *Recherche en éducation, notions de base*, Éditions nouvelles, Ottawa, 107 p.

Develay, Michel.. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement*, 2e édition, Paris□ESF, 167 p.

Develay, Michel (1994). *Peut-on former les enseignants*, 1re édition, Paris□ESF, 156 p.

Fortier, Jacques et Soukini, Marie. 1993. *L'apprentissage par problèmes Adaptation au collégial*, Collège de Sherbrooke, 170 p.

Gauthier, Monique, Rivard Jean et Savaria Michel. 1995. *L'activité d'intégration dans le programme intégré en Sciences, Lettres et Arts*, Collège de Bois-de-Boulogne, 52 p.

Goyette, Gabriel, Lessard-Hébert Michelle. 1987 *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Presses de l'Université du Québec, 204 p.

Grisé, Sylvie, et Trottier, Daniel. 1996. *L'enseignement des attitudes, Guide de formation pour les programmes développés par compétences*, Regroupement des collèges PERFORMA, 143 p.

Heyneman, Jacques, Gagnon, Dolores. 1992. *Devenir enseignant, tome 2*, Collection Formation des maîtres, Éditions Logiques, 243 p.

Lafortune, Louise, Saint-Pierre Lise. 1994, *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Les Éditions Logiques, Montréal, 396 p.

Langevin, Louise. 1994. *Compte rendu d'une démarche de développement d'un cours selon le modèle de l'enseignant-chercheur*, Revue Repères, numéro 16, p.143 à 169.

Legendre, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal□Guérin, 1500 p.

Le Pôle de l'Est. 1996. *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Regroupement des collèges, PERFORMA, 355 p.

Lessard-Hébert, Michelle. 1991. *Recherche-action en milieu éducatif*, Éditions Agence d'Arc, Montréal, 122 p.

Meirieu, Philippe (1992), *Apprendre... oui, mais comment*, 11e édition, Paris□ESF, 193 p.

Meirieu, Philippe (1992), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 5e édition, Paris□ESF, 158 p.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. 1993. *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*, 39 p.

Roy, Daniel. 1991. *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial,* Service de recherche et de perfectionnement, Cégep de Rimouski, 149 p.

Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques Écoles, 474 p.

Saint-Onge, Michel. 1993. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils*□ 2e édition, Laval□ Beauchemin, 123 p.

Schön, Donald A. 1994. *Le praticien réflexif, À la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel,* traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Collection Formation des maîtres, Les éditions Logiques, Montréal, 418 p.

St-Arnaud, Yves. 1992. *Connaître par l'action*, Les presses de l'Université de Montréal, 106 p.

Soukini, Marie et Fortier, Jacques. 1993. *L'apprentissage par problèmes*, Collège de Sherbrooke, 170 p.

TEXTES□

Mendelshon, Patrick. 1996. *Le concept de transfert*, 19 pages.

Perrenoud, Philippe. 1996. *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 16 pages.

Service de développement pédagogique du Cégep Marie-Victorin. Janvier 1997. *Élaboration et mise en œuvre des épreuves-synthèse de programme*, Cadre de référence, 11 pages.

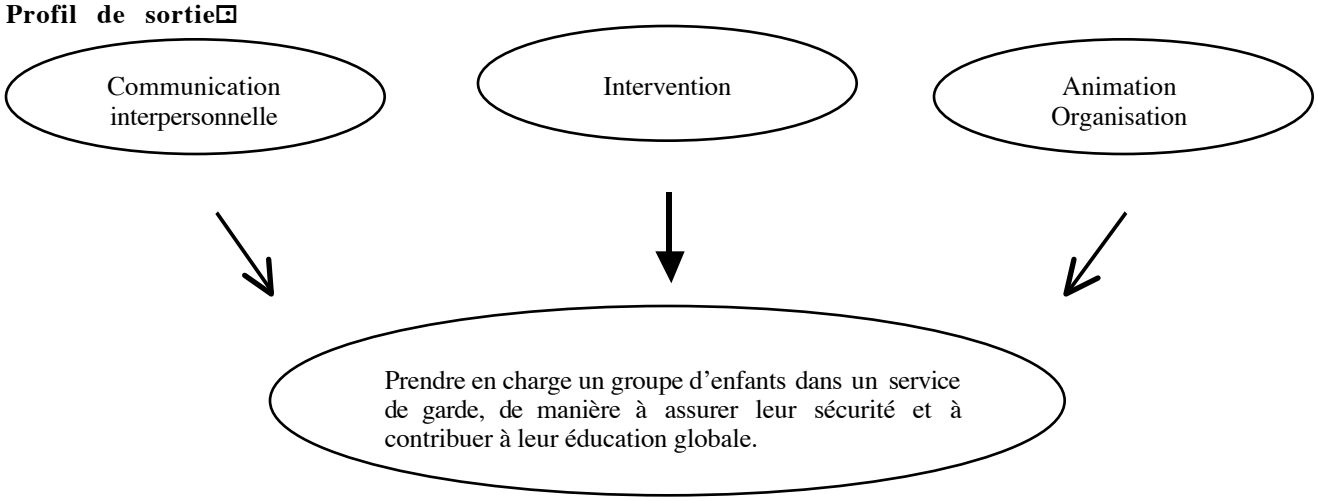
TARDIF, Jacques. 1993. *L'entrée par la question de la formation des enseignants□ le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels*, 45 pages.

L'ACTIVITÉ SYNTHÈSE DE PROGRAMME□UNE EXPÉRIENCE VÉCUE

Jean-François BENJAMIN, Professeur
Collège Marie-Victorin

Le programme de techniques d'Éducation en services de garde vise la formation d'éducatrices[3] capables d'assumer la prise en charge d'un groupe d'enfants à l'intérieur d'un des cinq modes de garde prévus par la Loi sur les services de garde à l'enfance, soit la garderie, la garde en milieu familial, le jardin d'enfants, la halte-garderie et la garde en milieu scolaire. Afin d'assurer une contribution à l'éducation globale de ces enfants, cette formation s'articule autour de trois grands axes□ la communication interpersonnelle, l'intervention et l'animation.

Profil de sortie□


Communication interpersonnelle
Intervention
Animation Organisation
Prendre en charge un groupe d'enfants dans un service de garde, de manière à assurer leur sécurité et à contribuer à leur éducation globale.

Comment donc prévoir une activité synthèse tenant compte de ces trois axes et permettant de mesurer adéquatement la maîtrise des compétences essentielles□ Il nous faut pour cela revenir à la définition de ce qu'est un éducateur, à savoir *une personne qui contribue à l'éducation de d'autres personnes ainsi qu'à sa propre éducation* (LEGENDRE, 1988), en proposant, plutôt qu'un nouveau contenu, une démarche pouvant permettre un perfectionnement continu.

Nous devons aussi tenir compte d'une particularité du programme de TESG□ le partage de l'activité synthèse entre deux cours porteurs, soit le Séminaire de synthèse, qui propose la démarche à suivre, et le Stage d'intervention qui permet la validation du projet de perfectionnement. De plus, l'intention plus ou moins cachée de cette activité est de contrer l'isolement que peuvent parfois ressentir les finissantes lors de leur démarche personnelle de perfectionnement en favorisant la tenue d'un événement annuel permettant les échanges et créant un sentiment d'appartenance au programme.

Afin d'atteindre l'objectif terminal qui est de permettre à l'étudiante d'approfondir l'intégration de ses apprentissages, à travers la réalisation d'un bilan réflexif de ses acquis et d'une activité de perfectionnement dont le résultat devra faire l'objet d'une communication, le séminaire de synthèse propose une démarche en six étapes□

1. Le bilan personnel

Au cours de cette première étape, l'étudiante sera amenée à décrire son profil personnel de compétence en regard du profil de sortie du programme. Ce profil personnel sera présenté sous forme de savoir agir afin d'identifier les compétences à approfondir.

2. Le choix du sujet

À partir de son bilan personnel, l'étudiante est invitée à faire une synthèse des compétences à approfondir en vue d'identifier un sujet de perfectionnement. Ce sujet, formulé en terme de problématique, fera l'objet d'une recherche-action.

[3] Le féminin est employé dans ce texte afin, d'une part, de ne pas l'alourdir et, d'autre part, de respecter la réalité.

3. Le projet de perfectionnement

Une fois la problématique formulée, l'étudiante entreprend un processus de recherche-action afin d'approfondir les compétences identifiées. Elle doit d'abord réaliser une collecte de données signifiantes, les sélectionner et en faire une synthèse. Mais cette recherche n'est pas que théorique, elle doit se traduire en actions concrètes dans le milieu de stage. C'est pourquoi, à partir des notions théoriques récoltées au cours de la collecte de données, l'étudiante doit élaborer un plan d'action précis qui sera validé dans son milieu de stage. Ce plan d'action comprend les objectifs à atteindre, les actions concrètes à réaliser et les critères d'évaluation de ces actions, ainsi qu'un échéancier.

4. La communication des résultats

Pour favoriser l'intégration des apprentissages, les étudiantes dont les sujets de recherche-action offrent des similitudes sont regroupées en équipe afin, dans un premier temps, de valider le choix de leur sujet et leur synthèse de l'information, et, par la suite, de réaliser une communication en lien avec le sujet. Elles pourront ainsi livrer le résultat de leur recherche-action au cours d'un atelier qu'elles élaboreront et présenteront dans le cadre du colloque annuel de TESG.

5. Le colloque

Il s'agit maintenant de réaliser une activité à caractère formatif et ludique qui témoigne des projets de perfectionnement de chaque étudiante. Au cours des dernières années, la forme retenue a été celle du colloque. Ce choix semble judicieux, car il permet d'offrir à l'ensemble des étudiantes de la formation des ateliers sur une foule de sujets qui les touchent de près, alors que le côté ludique est assuré par l'animation des périodes d'accueil et du dîner. Au cours de cette étape, les étudiantes doivent planifier et réaliser toutes les tâches nécessaires à la réalisation de cette activité.

6. Le bilan des apprentissages

Il ne reste plus maintenant qu'à rendre compte de l'intégration des apprentissages réalisés par la mise en œuvre et l'évaluation du plan d'action. Chaque action ayant été effectuée et évaluée dans le cadre de la prise en charge d'un groupe d'enfants en stage intensif, l'étudiante peut maintenant se resituer par rapport au profil de sortie et identifier de nouvelles pistes de travail dans une optique de perfectionnement continu.

Au cours des années d'expérimentation de cette activité synthèse, la formule, bien qu'ayant subie des modifications mineures, est demeurée sensiblement la même. Toutefois, on peut noter des bénéfices marginaux forts intéressants□ ainsi, le colloque est devenu un événement annuel attendu par plusieurs, surtout depuis que nous avons élargi la participation aux finissantes des deux dernières années ainsi qu'aux éducatrices qui accompagnent nos stagiaires. La visibilité du département de TESG au sein de l'institution s'en trouve accrue. Mais surtout, les finissantes en sont venues à voir cette journée comme leur cadeau de départ aux étudiantes des autres niveaux et comme un clin d'œil à l'institution dans laquelle elles ont passé trois ans de leur vie.

L'ACTIVITÉ SYNTHÈSE DE PROGRAMME : APPROCHES ET STRATÉGIES D'INTERVENTION

Francine PRÉVOST, coordonnatrice
Collège Marie-Victorin

En août 1997, le Cégep Marie-Victorin devient un des collèges expérimentateurs du nouveau programme en Arts et Lettres. L'activité synthèse de programme aura lieu en fin de parcours, en janvier 1999. Nous avons conçu cette activité d'intégration des apprentissages à l'intérieur d'un cours dont la compétence finale, définie par le Ministère, constitue l'épreuve synthèse de programme. Avant de considérer plus attentivement les approches et stratégies d'intervention à l'intérieur de l'activité synthèse, voici brièvement quelques mots sur le nouveau programme en Arts et Lettres et le profil de sortie des élèves.

1. Le nouveau programme en Arts et Lettres et le profil de sortie

Le nouveau programme comprend 28 unités. La moitié sont regroupées en un tronc commun ou bloc ministériel de six cours dont le champ d'étude est multidisciplinaire. L'autre moitié constituent le bloc institutionnel formé de champs d'étude tels que Lettres, Arts visuels, Arts d'interprétation et Langages médiatiques. Chaque cégep peut développer des voies de formation dans l'un ou l'autre de ces champs d'étude. À Marie-Victorin, cinq voies de formation sont offertes : Littérature/Expression de l'imaginaire, Théâtre, Exploration/Bandes dessinées, Communication, Cinéma et procédés de création. Les élèves suivent conjointement, dès la première année, des cours du tronc commun et des cours de leur voie de formation. Ce choix permet, dès le début du programme, une meilleure intégration théorique des apprentissages. Quant à l'intégration pratique, elle se fera à l'intérieur de l'activité synthèse de programme.

Quel que soit le parcours emprunté par les élèves, ceux-ci doivent accéder à la cible commune que constitue l'épreuve synthèse de programme, soit : *l'intégration des compétences acquises dans la production d'un projet multidisciplinaire*. Pour faciliter cette intégration, le Cégep Marie-Victorin a défini un profil de sortie de l'élève qui regroupe toutes les compétences en trois volets intégrateurs, soient : culture et communication, méthode et analyse critique, transfert et création. C'est dire que l'élève qui obtient un DEC en Arts et Lettres du Cégep Marie-Victorin devra montrer qu'il possède : a) une culture multidisciplinaire propre aux arts et lettres et des outils pour la communiquer ; b) une méthode multidisciplinaire et des outils d'analyse critique ; c) un entraînement au transfert des apprentissages et des outils de création.

C'est à partir de ce profil de sortie que nous avons conçu une activité synthèse de programme.

2. L'activité synthèse de programme en fonction du profil de sortie

L'épreuve synthèse de programme constituée par le projet multidisciplinaire devient la tâche autour de laquelle s'organise le cours porteur de l'activité synthèse de programme. Toutes les approches et les stratégies d'intervention ont été conçues de manière à permettre la réalisation et la réussite de cette tâche.

Approches et stratégies d'intervention dans l'activité synthèse de programme

Trois stratégies ont été préalablement mises en place pour faciliter l'activité synthèse. Premièrement, la constitution d'un portfolio. Il fallait nous assurer que l'élève garderait avec lui tous les travaux théoriques et pratiques réalisés au cours des trimestres précédents. Nous avons donc inscrit, dès le premier cours du bloc ministériel, l'obligation pour l'élève de constituer un portfolio personnel de tous ses travaux. Deuxièmement, les groupes hétérogènes. Tous les cours du tronc commun ainsi que le cours porteur de l'activité synthèse sont donnés à des groupes venant des cinq voies de formation offertes. C'était la seule façon, selon nous, de conserver le caractère multidisciplinaire de la formation commune et de l'épreuve synthèse. Troisièmement, une épreuve synthèse en trois volets. Pour que le projet multidisciplinaire soit réellement une épreuve finale et une tâche intégrative de tous les apprentissages et qu'il tienne compte du profil de sortie, nous l'avons conçu en trois volets, soient : *l'œuvre multidisciplinaire* qui doit intégrer au moins deux médias parmi les trois suivants : images, textes et son et deux domaines des arts et ou des lettres ; *le texte réflexif* de 1 000 mots sur le processus de création de cette œuvre et l'auto-évaluation du résultat ; *la présentation publique* qui situe l'œuvre dans l'ensemble des courants esthétiques et de la culture en général.

Ces stratégies étant mises en place, nous avons conçu une démarche d'intégration qui permettre la réalisation progressive de la tâche.

La démarche d'intégration de l'activité synthèse

L'activité synthèse permet d'encadrer l'élève de façon à lui permettre une véritable intégration de ses apprentissages. Voici les différentes étapes de cette démarche d'intégration :

a) Introduire l'idée d'un projet multidisciplinaire par le concept de post-modernité.

Jusqu'à maintenant, l'élève a réalisé ses projets pratiques dans certains cours de sa voie de formation, soit en écrivant une nouvelle, en tournant un film, en montant une pièce de théâtre, en dessinant une bande dessinée, en réalisant une émission de radio, etc., mais il n'a jamais eu à créer une œuvre multidisciplinaire. Il a par ailleurs des connaissances théoriques multidisciplinaires acquises dans les cours du tronc commun. Il lui faut maintenant intégrer ses connaissances théoriques dans un projet pratique qui fera appel à au moins deux médias et deux domaines des arts et des lettres. Nous croyons que le concept de post-modernité lui permettra d'imaginer la tâche à réaliser puisque les œuvres post-modernes sont des œuvres hybrides, mêlant les genres, les procédés de création, les disciplines. La première étape consiste à expliquer la post-modernité, à montrer des œuvres post-modernes et à en étudier les composantes.

b) Faire le bilan individuel des acquis en fonction de la tâche.

En observant les travaux recueillis dans son portfolio au cours des trois trimestres précédents, l'élève prend conscience de ses acquis et identifie les connaissances et les processus qu'il a dû mettre en œuvre pour chacun. Il peut ainsi déjà *classer ses acquis* selon les trois volets de la tâche□ l'œuvre à créer, le texte réflexif à écrire, l'exposé à faire. Le professeur doit ici pouvoir encadrer cette prise de conscience en posant les questions appropriées.

c) Mettre en commun les différents bilans.

Une fois fait le bilan individuel, il s'agit de développer un *savoir collectif* à partir de la mise en commun des acquis. Le partage par petites équipes formées d'élèves de différentes voies de formation est ici primordial. Chacun peut échanger avec les autres, le résultat de ses réflexions.

d) Faire une synthèse des réflexions en fonction du transfert des apprentissages.

Une fois le processus d'un savoir collectif mis en place, le professeur aura à faire la synthèse des différentes réflexions. À cet effet, deux concepts nous apparaissent particulièrement intégrateurs, il s'agit des concepts de temps et espace. Dans chacun des domaines des arts et des lettres, l'élève a appris à créer en structurant du temps et de l'espace (narratif, théâtral, pictural, sonore, cinématographique, etc.). Une synthèse des réflexions autour de ces deux concepts permet à chaque élève de bénéficier des acquis de l'autre et d'imaginer comment faire le transfert de ses propres acquis dans une œuvre à caractère multidisciplinaire.

e) Se réapproprier individuellement les acquis et concevoir l'œuvre.

À cette étape-ci, la formation de *groupes de soutien multidisciplinaires,* à l'intérieur duquel l'élève travaillera, devient essentiel pour la conception du projet. L'élève doit choisir quels médias il entend utiliser et dans quels domaines des arts et des lettres il réalisera le transfert de ses apprentissages concernant la construction de l'espace et du temps.

f) Planifier, réaliser et présenter l'œuvre.

À partir de maintenant, l'activité synthèse permet la réalisation de la tâche que s'avère être l'épreuve synthèse de programme. L'élève bénéficie de toute la démarche d'intégration préparatoire à l'intérieur de l'activité synthèse. Il a aussi un groupe de soutien qui l'accompagnera tout au long de la réalisation des trois volets de l'épreuve finale.

C'est ici que la conception d'un cours porteur de l'activité synthèse de programme prend tout son sens. Sans toute cette démarche préparatoire, nous ne croyons pas que l'élève puisse arriver à une aussi grande intégration pratique de toutes ses compétences dans un projet multidisciplinaire.

Le groupe de soutien devient aussi le premier public auquel l'élève présentera son projet. Ses réactions lui seront nécessaires lors de l'analyse et de l'auto-évaluation écrite du processus.

Tout au long de la démarche d'intégration, le professeur doit avoir une approche et des stratégies d'intervention qui permettent le transfert des apprentissages, car c'est là seulement que l'élève montre qu'il a intégré les compétences acquises durant sa formation.